
Accompagner l'enseignant débutant

Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins

Agnès Deprit*, Amandine Bernal Gonzalez*, Philippe Collonval
& Catherine Van Nieuwenhoven***

** Université catholique de Louvain
Faculté des sciences de l'éducation, PSP
Place Cardinal Mercier 10/L3.03.01
1348 Louvain-la-Neuve
agnes.deprit@uclouvain.be
amandine.bernal@uclouvain.be
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be*

*** Haute Ecole Louvain en Hainaut
Haute École Louvain en Hainaut
Chaussée de Binche 159
7000 Mons
philippe.collonval@yahoo.fr*

RÉSUMÉ. Face aux difficultés vécues par les enseignants débutants, la réforme actuelle, en Belgique francophone, enjoint les institutions scolaires à mettre en place des dispositifs d'accompagnement pour les nouveaux enseignants (circulaire 5388, 28.08.15). Notre recherche a pour but d'identifier les tâches spécifiques de l'instituteur novice et de déterminer, en lien avec celles-ci, le type d'accompagnement qui leur serait bénéfique. L'échantillon est constitué de neuf enseignantes novices rencontrées au cours d'entretiens semi-directifs (Merriam, 2009) et d'un focus groupe (Slocum, 2006). Une démarche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011) a permis de cartographier l'ensemble des tâches de l'enseignant débutant. Elle mène à deux conclusions : d'une part, les tâches du novice diffèrent peu de celles de l'enseignant engagé depuis plus longtemps dans le métier, et de l'autre, il semble utile d'accompagner le débutant à se décentrer de ses préoccupations pour s'ouvrir à la dimension collaborative du travail.

MOTS-CLÉS : insertion professionnelle, tâches de l'enseignant, accompagnement, enseignants novices.

1. Introduction et problématique de recherche

Depuis longtemps déjà, la transition entre la formation initiale et le métier d'enseignant est documentée comme un passage difficile (Nault, 1999; Veenman, 1984). Les difficultés rencontrées par les novices sont désormais bien connues. Elles ont notamment été mises en évidence, en Belgique francophone, dans les travaux de De Stercke (2014) ainsi que Van Nieuwenhoven et Doidinho Vicoso (2015), et seraient, en partie, responsables du taux d'abandon élevé de la profession, au cours des premières années de métier (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013; Mukamurera, 2011; Vallerand, Martineau & Bergevin, 2006).

Préoccupée par ces conditions d'insertion professionnelle, la réforme actuelle de l'enseignement obligatoire propose, dans ses recommandations, d'agir notamment sur l'encadrement des nouveaux enseignants afin d'améliorer leur situation (Avis n°3 Groupe central, 7 mars 2017). Cet encadrement est rendu obligatoire depuis septembre 2016. Une directive ministérielle impose la mise en place d'un dispositif d'accueil et d'accompagnement des débutants dans tout établissement du fondamental et du secondaire, car « l'entrée dans le métier ne doit plus être ressentie par l'enseignant débutant comme un parcours d'obstacles » (circulaire 5388, 28.08.15, p. 2). Aujourd'hui, un accompagnateur est désigné parmi les membres du personnel enseignant pour assister le nouvel arrivé dans son insertion et le conseiller dans les différentes tâches qu'il doit prendre en charge.

En effet, on ne peut prétendre que l'ensemble des tâches qui constituent le métier est maîtrisé par le nouvel enseignant d'autant plus que sa pratique est éprouvée par les réalités des écoles dans lesquelles il s'insère (Mukamurera, 2004). Bien au contraire, les auteurs s'accordent pour dire que le développement professionnel reste inachevé au sortir de la formation initiale (Bernal Gonzalez *et al.*, 2018; Degraef *et al.*, 2012; Mukamurera, 2014) et que les contextes sociétal et scolaire mouvants conduisent tout enseignant à se remettre sans cesse en question, à actualiser ses pratiques et à se développer dans « un processus continu, voire sans fin » (Portelance, Martineau, Mukamurera, 2014, p. 2). Ce continuum développemental s'étend sur trois phases de la carrière enseignante rappelées par Dufour et Gareau (2016) : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Ce n'est donc que par les années d'expertise, l'autonomie et les diverses formations auxquelles il participe que l'enseignant s'appropriera le métier et s'émancipera professionnellement (Vivegnis, 2016).

Fraichement diplômé, il semble que le novice craigne de se retrouver en classe sans maître de stage pour le guider (Van Nieuwenhoven, Doidinho Vicoso & Labeeu, 2016). C'est seul qu'il doit gérer la complexité des tâches et les responsabilités multiples qui lui incombent (Mukamurera, 2005) dans un nouveau contexte de travail où il perd ses repères. Il se sent, dès lors, bien souvent démuni (Labalue, Van der Linden & Wattiez, 2016).

La littérature souligne ces difficultés et précise d'une part, que les novices « ont besoin d'un accueil personnalisé, de soutien, d'information et d'une équipe pédagogique empathique et ouverte à la collaboration » (Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2013, p. 84). D'autre part, on sait que les problèmes les plus fréquemment rencontrés dès l'entrée en fonction sont liés à « la gestion de classe, les élèves en difficulté d'apprentissage, les interventions individualisées auprès des élèves, la motivation des élèves, la gestion du temps ainsi que le manque de ressources » (Gingras & Mukamurera, 2008, p. 205). Or, au-delà de l'appel à l'aide pour gérer ces situations difficiles, les besoins réellement reconnus par les enseignants débutants sont à prendre en compte (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013) pour déterminer l'accompagnement qui, à leurs yeux, serait efficace.

Dès lors, dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (Avis de l'ARES n°2017-17), deux questions sont posées dans notre recherche afin de déterminer l'accompagnement qui leur serait utile et faciliterait, en conséquence, leur entrée dans la profession : (1) les tâches de l'enseignant débutant sont-elles spécifiques à son « état de novice » ? ; (2) de quel accompagnement les débutants expriment-ils le besoin ? Une attention particulière est portée au niveau mésopolitique, et plus spécifiquement à la socialisation organisationnelle (collaboration en réseau, travail en équipe,...) importante à cette étape de la carrière (Kearney, 2015).

Deux spécificités sous-tendent cette recherche. D'une part, elle a été menée en collaboration avec l'équipe qui a élaboré la photographie initiale du métier de l'instituteur primaire¹ (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014) afin d'assurer à l'analyse le même traitement des données pour permettre la comparaison des tâches du débutant avec

¹ Enseignant pour les élèves âgés entre 6 et 12 ans.

celles de l'enseignant expert². D'autre part, l'approche choisie diffère des approches habituelles, car elle est axée sur le point de vue des acteurs. Leur compréhension des situations n'est dès lors pas jugeante, mais légitime puisqu'elle permet au chercheur d'approcher ce qui fait sens pour eux (Malo, 2011).

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel investigué envisage, d'une part, le métier d'instituteur dans sa complexité à travers les différentes tâches que l'instituteur réalise; d'autre part, le concept d'accompagnement et ses composantes contextualisées au métier d'enseignant.

2.1. Les tâches de l'instituteur primaire

Enseigner est un métier qui ne cesse de se complexifier et de se diversifier. Les mutations de la société et l'évolution du public scolaire ont un impact sur la profession, sur la charge de travail (Maroy, 2005) et sur l'engagement professionnel des enseignants (De Ketele, 2015). Pour Tardif et Lessard (2004), aujourd'hui, il ne suffit plus de maîtriser la matière à enseigner et des techniques de gestion de groupe rudimentaires, mais il faut aussi connaître le programme et ses finalités, savoir mettre en place des apprentissages efficaces, avoir une connaissance suffisante des élèves (milieu familial, difficultés scolaires), bénéficier d'une culture générale élargie, être à jour sur le plan des nouvelles technologies et savoir exercer un jugement professionnel en tenant compte des besoins des élèves et du contexte scolaire. Un ensemble d'aptitudes relevant du savoir-être et des valeurs est également requis : l'empathie, le respect des diversités, l'écoute et l'échange avec les parents ou les collaborateurs ainsi que l'autonomie. À cela, Moussay, Flavien et Ria (2013) ajoutent la capacité à orienter la réussite des élèves, nouvelle visée de la profession.

La complexité du métier a été photographiée par Van Nieuwenhoven et ses collaborateurs (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). Cette modélisation propose un inventaire des différentes tâches réalisées par l'instituteur primaire. Ancrée dans l'analyse ergonomique de l'activité enseignante, cette approche ne consiste pas à observer l'écart entre l'activité réalisée et le prescrit, mais a pour ambition d'« observer le métier tel qu'il s'exécute » (Saussez, 2014, p. 193). L'intérêt du modèle provient de ses modalités de construction. Il a été élaboré à partir des tâches du quotidien relevées par les instituteurs expérimentés, lors de *focus groupes*. La modélisation proposée a été validée par les mêmes acteurs dans un second temps.

La photographie du métier³ structure les différentes tâches de l'enseignant en trois branches : gérer les apprentissages, agir dans la communauté éducative et se développer personnellement et professionnellement. La première branche – la gestion des apprentissages – regroupe les aspects cognitifs correspondant à la mise en place de l'apprentissage (planifier, préparer, faire apprendre et réfléchir sur sa pratique) et des relations avec les élèves (gérer la discipline, éduquer, connaître le milieu familial et socio-culturel, communiquer avec les enfants en dehors de la classe). La seconde branche – l'action dans la communauté éducative – se divise à son tour en deux catégories : la gestion des relations autres que celles qui se créent avec les élèves (collaborer avec les collègues, avoir des contacts avec les partenaires, communiquer avec les parents, participer à des réunions) et la gestion du quotidien (la sécurité, l'administratif, la comptabilité, l'espace, le matériel, les projets collectifs). Enfin, le dernier groupe de tâches – le développement personnel et professionnel – inscrit l'enseignant dans une équipe avec laquelle il interagit, qu'il nourrit et qui l'alimente : il se forme, forme les autres (stagiaires, collègues) et échange sur ses pratiques (Collonval *et al.*, 2014; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014).

2.2. Les composantes de l'accompagnement

À chaque phase de la carrière, la professionnalisation de l'enseignant se développe, l'amenant à relever de nouveaux défis pour lesquels il souhaite être accompagné (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018). Dans le contexte de transition qui nous préoccupe, c'est à la phase d'insertion professionnelle que nous nous intéressons.

² Dans cet article, afin de faciliter la lecture, nous employons les termes « expert » ou « expérimenté » pour désigner l'enseignant qui est engagé depuis plus longtemps dans le métier. Notre intention n'est pas d'y lire une connotation déficitaire par rapport à l'enseignant débutant.

³ Pour une lecture complète de la photographie initiale du métier d'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014) : http://enseignement.catholique.be/segec/mm/FedESuC/instit_primaire/index_flash.html

De nombreux auteurs se sont penchés sur le concept d'accompagnement. Si nous nous référons à Paul (2004, 2016), l'accompagnement est une mise en route au rythme de l'accompagné pour aller là où il va selon quatre principes : suivre des étapes progressives (cheminement), soigner la relation entre les partenaires (effet d'ensemble), laisser l'initiative à l'accompagné (secondarité) et clôturer l'accompagnement à un moment donné (transition). Dans le cadre plus spécifique de l'entrée dans le métier, Jorro et Pana-Martin (2012, p. 117-118) précisent qu'il convient d'installer un espace intervalorisant (Paul, 2011) permettant au novice d'avoir « un regard autre sur l'exercice du métier [afin de lui] renvoyer des éléments que l'enseignant seul ne pourrait envisager ». Ainsi, une ouverture à la critique et une attention éthique valorisant le projet du novice sont aussi recommandées.

La modélisation avancée par Colognesi *et al.* (2018), largement en phase avec les conceptions de ces auteurs fondateurs, nous paraît appropriée pour cette étude, non seulement parce qu'elle offre un cadre pour accompagner la dynamique développementale des enseignants aux trois phases de leur carrière (formation initiale, insertion professionnelle et carrière), mais aussi parce qu'elle ouvre la réflexion sur quatre fondements transversaux qui la composent : soutenir grâce à un réseau professionnel, encadrer l'apprentissage formel et informel, favoriser une dynamique positive, tenir compte de chaque individualité. Dès lors, nous ancrons notre recherche dans ce cadre et en discutons chaque composante en ciblant l'accompagnement durant la phase d'insertion professionnelle.

2.2.1. Soutenir grâce à un réseau professionnel

La première caractéristique – le soutien du réseau – souligne l'importance d'un métier qui évolue et se vit, de nos jours, davantage dans une dimension collective (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007). Les pratiques collaboratives sont soutenues par la récente réforme (Avis n°3 du Groupe central, 7 mars 2017) qui encourage la transformation de la culture professionnelle en une culture de travail collectif et préconise l'organisation de temps de travail entre acteurs de l'éducation pour pouvoir construire et échanger sur les pratiques.

En effet, le novice qui entre dans une école intègre une organisation dans laquelle il doit à la fois jouer un rôle actif et nouer des interactions avec la communauté (Delobbe & Vanderberghe, 2001). Ce processus d'intégration – appelé socialisation organisationnelle (Kearney, 2015; Lacaze, 2007) – est enclenché dès la formation initiale et reste présent tout au long de la carrière du professionnel amené à une socialisation incessante avec son entourage (Cooper-Thomas & Anderson, 2006). Ainsi, Kearney (2015) explique que la première étape par laquelle le débutant passe est la prise d'informations concernant les *habitus* et les règles de l'établissement. Ensuite, il réalise des apprentissages situés au niveau macro de l'organisation (le gouvernement, les instances scolaires qui l'encadrent) et au niveau méso (les collègues, le directeur, l'enseignant référent) et s'ajuste aux pressions qui en découlent. C'est ainsi que le novice s'intègre et se développe personnellement et professionnellement. Enfin, à partir des liens créés avec ses collègues, il pourra faire partie des communautés de pratiques, le groupe étant un levier bénéfique pour l'apprentissage.

De leur côté, les membres de l'équipe-école sont chargés de soutenir le débutant : le directeur reçoit le nouvel arrivant, s'occupe des premières présentations et insuffle, par son *leadership*, une dynamique d'accueil au sein de son école (Duchesne & Kane, 2010) ; tandis qu'un membre de l'équipe est désigné – depuis la parution de la circulaire portant sur l'« Accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire » (circulaire 5388 de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 28.08.15) – pour occuper la mission de référent, de mentor dans l'accompagnement plus spécifique du novice (Leroux & Mukamurera, 2013). De plus, la participation aux communautés de pratique offre au novice un espace d'échanges et de recul critique propice à son insertion. À ce propos, Wenger (2005) souligne la force de ces rencontres qui soutiennent l'engagement de ses membres dans l'action, favorisent les relations, la négociation et le savoir partagé : « En somme, un accompagnement qui intègre un réseau professionnel fort stimulerait l'apprentissage et le développement des enseignants » (Colognesi *et al.*, 2018, p. 6).

2.2.2. Soutenir les apprentissages formels et informels

La deuxième caractéristique de l'accompagnement est, pour Colognesi *et al.* (2018), son organisation autour de situations d'apprentissage formelles et informelles. Si l'apprentissage formel est pensé et se réalise dans un environnement structuré, cadré par un programme de formation à la clé duquel une certification peut être délivrée, l'apprentissage informel social « peut tout simplement être décrit comme étant l'apprentissage les uns des autres » (De Vos, Beusaert, De Wilde & Lecot, 2018, p. 167). Il provient de l'initiative de l'apprenant lui-

même qui décide de s'informer en lisant un livre ou en sollicitant la rétroaction d'un collègue. Il a souvent lieu sur le terrain et correspond au développement professionnel quotidien de l'enseignant (De Vos *et al.*, 2018).

L'accompagnement proposé par les dispositifs d'insertion professionnelle en enseignement a des retombées positives à la fois sur le novice, sur l'établissement scolaire et, plus globalement, sur l'ensemble de la profession enseignante (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013). Leroux et Mukamurera (2013) distinguent des accompagnements formels, informels ou hybrides. Parmi les accompagnements formels, on trouve les structures d'accueil des nouveaux (trousse d'accueil, journée d'orientation...), la mise en place d'opportunités de développement professionnel quotidien (ateliers, observations, séminaires...), le réseau d'entraide extérieur à l'école (groupes de soutien, de discussion ou d'analyse des pratiques) ou l'évaluation formative des débutants (observation du novice, rétroaction et encadrement en fonction des besoins définis). Les dispositifs d'accompagnement informels sont, quant à eux, relatifs au soutien apporté par la direction qui donne des feedbacks, conseille, défend le débutant; ou à l'aide en tout temps et sur mesure procurée par les réseaux en ligne. Certains soutiens existent plutôt sous forme hybride comme le mentorat et la collaboration avec les collègues qui sont tantôt formels lorsqu'ils sont fixés dans un espace-temps déterminé et poursuivent un objectif défini, tantôt informels lorsque l'échange se manifeste spontanément.

Leroux et Mukamurera (2013) précisent que ce n'est pas le type d'accompagnement (formel ou informel) qui en fait son efficacité mais les conditions réunies qui le sous-tendent. Ainsi, elles soulignent avant tout la nécessité de répondre aux besoins que les accompagnés déterminent eux-mêmes et sur la base desquels les objectifs d'accompagnement personnalisés sont déterminés. À côté de cette condition incontournable, trois autres modalités semblent indispensables : proposer une diversité d'accompagnements pour toucher les différents besoins des novices ; rendre les dispositifs accessibles, en temps et en coût, à chacun ; et assurer la sensibilisation de la direction de l'école afin qu'elle fédère une culture et un climat soutenant qui facilitent l'engagement du novice dans ces dispositifs.

2.2.3. *Soutenir une dynamique positive*

Le troisième fondement de l'accompagnement, défini par Colognesi *et al.* (2018), est la vision positive de l'accompagné abordé selon ses talents. Cette perspective prend le contre-pied des pratiques d'accompagnement habituelles basées sur ce qui ne va pas pour indiquer à l'autre ce qu'il doit améliorer. En effet, que ce soit en insertion professionnelle ou en formation initiale, les auteurs proposent de considérer les atouts de l'accompagné : partir de ses compétences, c'est accepter qu'il se construise progressivement et qu'il ait, lui aussi, des ressources à partager. Malo (2005) rejoint ce point de vue en valorisant l'individu qui apprend par ajustements continuels, à chaque effort, de ses schèmes d'action. De son côté, Jorro (2011) met en exergue les modifications progressives qui s'observent lorsque l'enseignant réfléchit sur sa pratique en évoquant sa « professionnalité émergente ». Dans cette optique, accompagner, c'est choisir de poser un regard positif sur le (futur) professionnel en reconnaissant ses connaissances, ses forces et son expertise (Correa, Martínez-Arbelaiz & Aberasturi-Apraiz, 2015; Fleming, 2014; Ulvik & Langørgen, 2012).

2.2.4. *Soutenir chaque individualité*

Enfin, la quatrième et dernière caractéristique de l'accompagnement est centrée sur la personnalisation et la responsabilisation de l'apprenant. Colognesi *et al.* (2018, p. 8) expliquent ici que la dynamique d'accompagnement nécessite du « sur-mesure pour l'accompagné qui est en demande de changement et qui pourra faire des choix en lien avec ses besoins spécifiques ». L'accompagnement n'est donc pas que l'affaire du formateur, il nécessite une symbiose et un investissement des partenaires. En effet, pour proposer un accompagnement « sur-mesure », il importe de partir de la perception de l'accompagné afin d'avoir accès à ses besoins singuliers, à son savoir professionnel et à son développement (Malo, 2005). Dès lors, le (futur) professionnel doit « développer sa capacité à identifier son propre apprentissage et ses besoins de développement » (Bubb & Early, 2006, p. 10, traduction libre) pour se responsabiliser : s'engager, être proactif pour solliciter l'aide qu'il souhaite et dépasser les obstacles qu'il rencontre (Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beusaert, soumis; Gerken, Beusaert & Segers, 2016).

En insertion professionnelle, Leroux et Mukamurera (2013) soulignent que partir des besoins des novices augure l'efficacité des dispositifs d'accompagnement. Elles ajoutent qu'il est préférable de trouver un équilibre entre la participation volontaire et obligatoire, car si le volontariat laisse la responsabilité de la demande de changement au débutant qui a défini ses besoins, il peut néanmoins provoquer un manque d'engagement et une crainte que ses compétences soient jugées par ses collègues.

Rassemblant les données issues du cadre conceptuel, nous retenons que le novice a besoin d'être accompagné pour aborder la complexité du métier et qu'il est nécessaire de partir de son point de vue pour adapter l'accompagnement à ses besoins spécifiques. L'accompagnement à la gestion des apprentissages semble une évidence puisqu'il fait partie du cœur du métier. Néanmoins, il semble opportun d'accompagner le novice à intégrer le contexte organisationnel de l'établissement qui l'accueille étant donné qu'il semble peu investir ce réseau durant sa formation initiale (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018; März, Gaikhrost & Van Nieuwenhoven, soumis).

3. Méthodologie de la recherche

Notre intention est d'analyser les tâches de l'instituteur débutant et de définir, sans *a priori* sur la nature des besoins, ceux qu'il exprime pour pouvoir traverser ses premières années d'enseignement. Pour ce faire, nous souhaitons à la fois approcher la perception du novice, c'est-à-dire que nous considérons son point de vue sur la situation qu'il vit (Malo, 2011), et nous appuyer sur ses atouts et compétences dans la dynamique positive évoquée par Colognesi *et al.* (2018). Nous présentons, ci-après, nos questions de recherche et la méthodologie choisie pour être au plus proche du point de vue du novice ainsi que les outils de recueil et d'analyse utilisés.

3.1. Questions de recherche

Deux questions ont conduit notre recherche : **(1) les tâches de l'enseignant débutant sont-elles spécifiques à son « état de novice » ? (2) De quel accompagnement les enseignants débutants expriment-ils le besoin ?** La première question a pour but d'identifier les tâches de l'enseignant novice et d'en mesurer l'écart avec celles du praticien expert. La seconde nous permettra de déterminer si les besoins exprimés sont liés aux tâches spécifiques du novice et nécessitent un accompagnement approprié.

3.2. Outils de recueil et d'analyse des données

La recherche a été menée principalement dans la région de Bruxelles, en Belgique francophone, auprès d'un échantillon de neuf débutantes, institutrices primaires, âgées entre 21 et 27 ans, en insertion depuis un an (pour quatre d'entre elles) et deux ans (pour les cinq autres). L'échantillon a été recruté sur base volontaire.

La démarche qualitative est compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 1996). Elle vise à comprendre et à donner du sens aux actions des nouveaux enseignants. La collecte des données et le cadre d'analyse ont dès lors été choisis pour permettre une analyse de contenu. De plus, comme notre intention est de comparer les tâches des novices à celles répertoriées sur la photographie du métier (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014) nous avons pris contact avec l'équipe de départ afin d'adapter la méthodologie originelle à notre guide d'entretien. Un membre de cette équipe nous a rejoints pour traiter les données afin de respecter un processus identique d'analyse et éviter les biais liés aux différentes interprétations des verbatims (inter-codage).

Ainsi, en décembre, soit trois mois après la rentrée des classes, chaque débutante a été rencontrée individuellement au cours d'un entretien semi-directif (Merriam, 2009) construit autour d'une question principale : « Afin d'exercer ton métier d'institutrice primaire, quelles sont les tâches que tu réalises au quotidien ? ». L'ensemble des entretiens a été retranscrit. Ensuite, suivant l'analyse initiale, les propos ont été séparés en unité de sens sous la forme de verbes d'action et de compléments. Chaque unité ainsi obtenue a été classée dans les catégories préexistantes de la photographie du métier (Van Nieuwenhoven & al., 2014) tout en laissant une place à d'éventuelles catégories émergentes. Pour rappel, les trois catégories-chapeaux qui ont accueilli les données sont : gérer les apprentissages cognitifs et socio-affectifs, agir dans la communauté éducative et se développer personnellement et professionnellement. À l'intérieur de ces catégories générales, les données ont été réparties aux différents niveaux de la photographie qui est organisée en ramifications, des tâches générales aux tâches plus fines s'apparentant, à chaque extrémité, aux gestes professionnels (Jorro, 2016). Enfin, en avril, les débutantes ont été réunies en focus groupe (Slocum, 2006) pour observer la photographie des tâches du novice ainsi obtenue, l'amender au besoin et la valider.

Pour poursuivre notre deuxième intention qui est de déterminer l'accompagnement nécessaire aux débutants, nous avons analysé une seconde fois l'ensemble des verbatims en nous attardant principalement sur les besoins exprimés ou dégagés des réponses aux trois questions du guide d'entretien : « Comment te sens-tu en cette fin de quadrimestre ? Quelles difficultés rencontres-tu ? Ressens-tu des besoins particuliers ? ». Les données ont été classées dans des catégories exclusivement émergentes et structurées selon les objets liés aux besoins identifiés.

4. Analyse des résultats

L'analyse réalisée sur la base des deux recueils de données permet, d'une part, de mettre au jour les différentes tâches réalisées par le novice et d'observer en quoi elles diffèrent de celles d'un instituteur plus expérimenté ; d'autre part, de faire émerger les besoins qu'il éprouve au moment de son insertion professionnelle.

4.1. Les tâches de l'enseignant débutant

Les principales fonctions de l'instituteur sont évoquées par les novices de l'échantillon. Ainsi, comme dans la photographie initiale cartographiant le métier de l'enseignant (Collonval *et al.*, 2014), l'axe de la gestion des apprentissages occupe la première place dans les verbatims des novices puis viennent l'axe de l'action dans le quotidien et celui du développement personnel et professionnel (Figure 1).

En analysant plus finement chacun des axes, des différences peuvent être relevées. Elles correspondent à des tâches du métier que le novice n'évoque pas. Ces dernières sont identifiées par des fonds colorés dans le schéma de la figure 1 et sont expliquées ci-dessous.

La gestion des apprentissages cognitifs occupe une place majeure dans les propos des novices et semble donc révéler une préoccupation importante. S'ils planifient et préparent leurs activités, font la classe, puis réfléchissent sur la pratique vécue, ils ne mentionnent pas, comme leurs collègues plus expérimentés, la mise en contexte des activités, l'explicitation des stratégies d'apprentissage ni la conduite des élèves dans une quelconque réflexion.

Concernant les apprentissages socio-affectifs, l'enseignant débutant s'engage dans les mêmes fonctions que l'enseignant « de référence » (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). À nouveau, les différences se marquent par l'absence de certaines tâches dans leur discours. Ainsi, pour gérer la discipline en classe, les novices assurent un climat affectif en encourageant les enfants, en les entourant d'affection, mais n'évoquent pas l'écoute comme démarche possible. Pour connaître les élèves aux niveaux familial et socio-culturel, ils observent leurs comportements mais ne disent pas les analyser. La tâche « éduquer les élèves », très peu évoquée dans les verbatims, montre des novices intéressés par le développement de l'autonomie et de la socialisation tandis que le développement du savoir-être, de la citoyenneté, de l'esprit critique ainsi que la mise en œuvre du projet éducatif n'apparaissent pas dans les propos. Enfin, tout comme le fait l'enseignant engagé depuis plus longtemps dans le métier, le novice communique avec les élèves en dehors des situations d'apprentissage. L'analyse ne permet pas de différencier davantage les deux groupes sur ce point.

Pour la catégorie « agir dans la communauté éducative », un constat semblable peut être fait. La gestion du quotidien (matériel, espace, comptabilité, administratif, sécurité, bien-être), très souvent évoquée par les débutants, se différencie de la photographie initiale sur deux aspects : une vigilance capitale portée à la gestion administrative du registre de fréquentation sur lequel les novices se sont massivement exprimés, l'absence de préoccupation, dans les discours, au sujet d'actions à mettre en œuvre lorsqu'arrivent des problèmes de sécurité et de bien-être chez les élèves. Quant à la gestion des relations en dehors de la classe, les données montrent que, tout comme l'enseignant « de référence », le novice communique et établit des contacts de partenariat avec les parents et collabore avec ses collègues, cependant il ne déclare pas organiser ou assister à des réunions. Notons aussi que les collaborations spécifiques dont il parle se font avec des personnes-ressources qui l'aident à mener à bien ses activités mais pas avec des logopèdes, des spécialistes de centres psycho-médico-sociaux ni avec les partenaires des instituts de formation avec lesquels il pourrait interagir.

L'axe du développement personnel et professionnel apporte une teinte en adéquation avec le statut du débutant : sa fonction n'étant pas de former des stagiaires ou des collègues, ces tâches ne sont pas évoquées. Néanmoins, il échange sur sa pratique dans le but d'innover. Dans ce cas, s'il s'inspire et prépare une réflexion préalable à l'échange, il ne dit pas faire de recherches pour la nourrir et ne s'exprime pas non plus sur le rôle qu'il tient lors de ces rencontres. Finalement, il pense à se former en externe mais n'évoque pas, par exemple, les lectures qu'il pourrait réaliser pour s'autoformer.

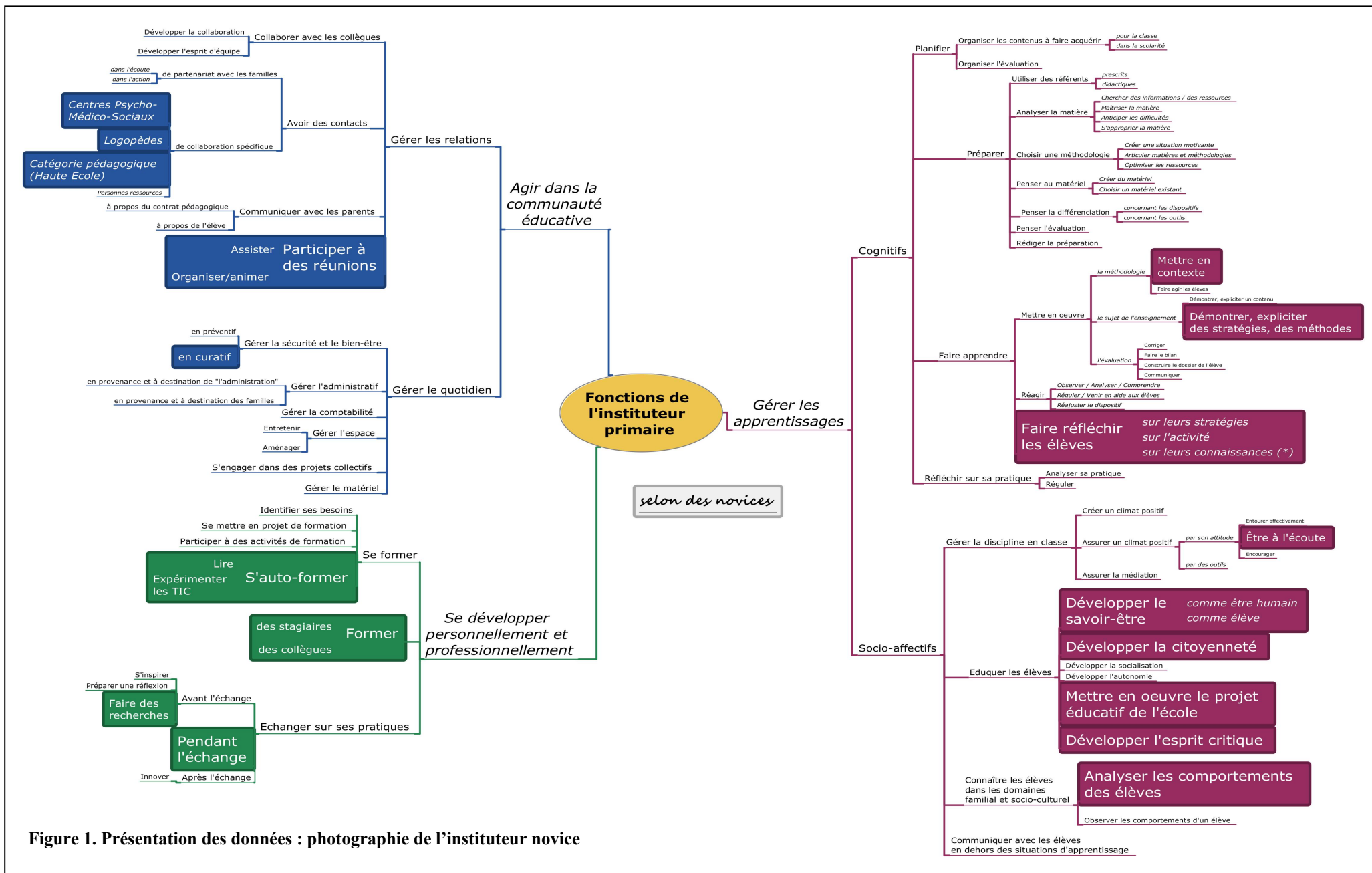


Figure 1. Présentation des données : photographie de l'instituteur novice

Enfin, à la question de savoir quelles sont les tâches que les participantes considèrent comme spécifiques à leur statut de novice, aucune réponse n'émerge. Le métier de l'instituteur, quelles que soient les années d'expérience, est perçu de la même manière. Comme nous venons de le voir, l'analyse des données indique que ce sont plutôt des tâches non activées ou moins préoccupantes qui singularisent la photographie du métier lorsqu'elle est scannée par un novice. Le temps consacré à préparer les activités d'apprentissage serait également une source de nuances. En effet les enseignantes débutantes soulignent manquer de repères (comme une programmation par semaine), d'outils (des manuels de référence, du matériel à construire) et voudraient davantage innover.

4.2. Les besoins des novices

Les novices n'évoquent pas de besoins liés à des tâches spécifiques puisque leurs tâches sont semblables à celles des praticiens experts. Malgré tout, nous avons procédé à l'analyse de l'ensemble des besoins exprimés ou dégagés des réponses des participantes. Ceux-ci sont synthétisés dans le tableau 1 qui regroupe quatre catégories émergentes : le besoin de temps, le besoin de socialisation organisationnelle, le besoin d'intégrer une communauté de pratique (Wenger, 2005) et les besoins liés à l'emploi.

Catégories de besoins	Expressions des besoins	
Temps	Trouver du temps pour réaliser les préparations et les corrections.	
Socialisation organisationnelle	<i>Au niveau méso</i>	Faire partie de l'équipe, être reconnu comme membre de la communauté.
		Comprendre l'organisation.
		Se concerter (gestion du quotidien, programmation).
	<i>Au niveau micro</i>	S'adapter aux enfants de sa classe.
		Gérer ses élèves (le groupe, chaque individualité).
Communauté de pratiques	Être soutenu, conseillé, écouté par la présence d'un enseignant-relais interne à l'école.	
	Se décharger, déposer ses questions dans un espace de co-développement externe à l'école.	
Emploi	Comprendre ce qu'il faut faire pour être en ordre administrativement (contrats, salaire, chômage...)	

Tableau 1. Les besoins des enseignants novices

4.2.1. Le besoin de temps

Les novices signalent un long temps de travail après la classe que ce soit à la maison ou à l'école pour corriger les copies et préparer les leçons du lendemain, sans toujours disposer de manuels de référence. Ces tâches sont énergivores et semblent sans fin, car elles doivent beaucoup créer. Parfois, une partie des vacances y est consacrée. Ces conditions de travail les épuisent et souvent, elles sentent qu'elles doivent renoncer à leurs vies privée et sociale.

On doit tout préparer seule, c'est tous les soirs. Enfin moi, ça fait quatre mois que, tous les soirs, je travaille jusqu'à une heure du matin et que j'arrête à 1h, car je me dis que j'ai besoin d'heures de sommeil. (N3)⁴

Je reste tard à l'école... c'est des corrections de cahiers parce que je ne veux pas ramener tout ça à la maison. Tout est le soir : les corrections, les préparations même si ce n'est pas pour le lendemain, mais pour un autre jour et voilà toujours préparer et préparer les soirs jusqu'à très, très, très tard. (N2)

C'est un rythme assez soutenu. Quand je rentre, ben je mange, je fais rapidement le ménage et encore parfois je le laisse et je [le] fais le lendemain... On n'a pas de vie. C'est métro, boulot, dodo... C'est ça, mais bon j'ai eu la chance d'avoir une grossesse pour me centrer sur moi. (N5)

⁴ La lettre N suivie d'un chiffre identifie le novice qui a participé à la recherche.

La charge de travail varie selon les responsabilités confiées aux enseignantes et, avec elle, le poids du stress. En effet, les novices qui sont en charge d'un titulariat de classe disent être sous pression tandis que celles qui ont vécu une année en tant que maître de remédiation peuvent se permettre d'arriver à l'école sans avoir préparé d'activités, l'essentiel du travail étant de s'adapter à la difficulté de l'enfant le jour-même.

L'an dernier, j'avais moins de responsabilités parce que j'arrivais à l'école et j'allais chez mes collègues et je leur demandais s'il y avait quelque chose à remédier. (N1)

Au niveau administratif, c'est un avantage de ne pas être titulaire. (N5)

Elles tentent de gérer ce rythme effréné de différentes manières. Ainsi, elles grignotent tous les moments libres de leur horaire (pauses du temps de midi, heures de fourche) pour avancer dans leur travail. Certaines usent d'astuces pour arriver à corriger plus vite (en pensant à la disposition de l'exercice sur la feuille et au type de réponses attendues, par exemple). D'autres se font aider par un entourage d'enseignants auprès desquels elles sollicitent des idées, échangent des ressources et recherchent une validation des activités pensées.

Le vendredi j'ai deux heures de fourche, donc j'essaie pendant ces deux heures de planifier toute la semaine qui suit. Mais généralement, les semaines sont un peu répétitives. J'essaie de faire [les corrections] sur le temps de midi ; parce qu'on a un temps de midi d'une heure et demie donc j'ai largement le temps de bien m'avancer, ça c'est chouette. [Je fais des] feuilles faciles et rapides à corriger. Voilà, du coup c'est bien parce qu'on ne prend pas beaucoup de temps. (N1)

J'ai beaucoup de cahiers, beaucoup de livres à la maison grâce à ma maman qui est en 3-4^e primaire. Donc s'il faut qu'à un moment donné on aille chercher les livres en quatrième, et bien il n'y a pas de souci (...). Parfois on s'entraide aussi, si on n'a pas d'idée, on s'en donne. On demande aussi si l'idée qu'on a écrite est sympa ou si cela ne va pas du tout le faire ! À quoi est-ce qu'on pourrait penser, etc. (N4)

Travailler avec des manuels ou des recueils d'exercices « tout faits » est également une solution qui offre un gain de temps. Les préparations de leçons disponibles sont aussi une base utilisée par les enseignantes débutantes.

Les élèves de première année apprennent deux lettres par semaine : une le lundi et une le jeudi. Et cela suit avec le livre de lecture et dans leur carnet. Ils n'ont que des carnets. Tout est dans les carnets : les exercices et les devoirs aussi. Ce sont les instits qui les ont faits. (N1)

À la Haute École (HE) quand on était étudiantes, on a créé une banque de préparations : on s'est tout envoyé, tous, pendant nos trois années de bachelier. Donc on a un peu déjà tous les sujets sur toutes les années, on a déjà un peu de tout. Mais voilà ça reste à trier, à sélectionner et parfois à corriger. (N2)

Les novices signalent aussi qu'une façon de survivre est de se forcer à s'arrêter, de s'obliger à se reposer ou à poursuivre les loisirs qu'elles avaient avant d'être diplômées. Dans ce sens, un directeur d'école qui respecte la vie privée, le week-end et les congés est un avantage qu'elles soulignent.

Avant j'avais l'habitude de me reposer un peu, d'aller à la salle de sport tout ça. Bon là je garde quand même ma salle de sport parce que sinon je crois que j'ai quand même besoin d'un moment [pour] me défouler et relâcher un peu. (N3)

On sait, le dimanche soir, on reçoit une note de service. Après, la direction l'envoie le dimanche soir, mais c'est valable du lundi au lundi. Ce qui fait qu'on ne doit pas la voir dimanche. La direction est tout à fait ouverte avec ça. Elle se dit que dimanche, c'est le week-end, qu'elle ne va pas nous... donc il n'y a rien à savoir pour demain, on ne doit pas forcément l'ouvrir parce que demain c'était la note d'avant. Enfin, bref, moi je trouve cela super. (N2)

4.2.2. Le besoin de socialisation organisationnelle

Les participantes indiquent l'importance qu'elles accordent à s'insérer dans une organisation. Elles identifient à la fois un besoin d'acculturation dans l'établissement qui les engage (niveau méso) et d'intégration au sein de leur classe (niveau micro).

Au niveau de l'établissement, les novices expliquent leur difficulté à trouver leur place. Elles sentent qu'on les considère comme les « nouvelles », ce qui leur donne un statut particulier au sein de l'équipe. S'intégrer n'est dès lors pas facile et d'autant plus compliqué si les collègues expérimentés ont tissé des alliances de travail ou si l'emploi des novices ne commence pas en début d'année.

Les collègues ça va avec certains. Il y a beaucoup de clans dans cette école. Vu qu'ils travaillent ensemble, ils se voient plus, ils se côtoient plus, ils s'apprécient plus. Donc automatiquement, il y a des clans comme ça. (N2)

Il y a certaines écoles qui ont cette différence de la petite jeune et de celui qui est là, bien dans l'école, et qui est nommé, etc. (N8)

Maintenant, ça va, je me sens à l'aise, plus dans une école que dans une autre, car l'ambiance fait beaucoup et le fait d'arriver au début de l'année...une fois qu'on n'arrive pas au début de l'année, je trouve que c'est beaucoup plus difficile de s'intégrer... (N4)

Les débutantes indiquent également qu'elles doivent comprendre le fonctionnement de l'école (les échéances des bulletins, le type d'évaluation...) pour pouvoir s'organiser efficacement, ce qui demande une adaptation progressive.

Au début d'année, voilà, on ne connaît pas encore le système de l'école. Ces derniers mois ça a été, ça commençait à rouler. Je me sens maintenant de plus en plus à l'aise. (N2)

C'est nouveau parce que, toutes les 6 semaines, il y avait ce bulletin-là. Alors, au début on se pressait à faire des évaluations, vite il nous faut des points pour ce bulletin. Or, non, c'est formatif. (N2)

Enfin, les concertations entre collègues sont réclamées par les novices. Elles les considèrent comme essentielles pour travailler de concert sur les projets communs et fixer la programmation de l'année. Cependant, souvent, ces moments ne sont pas organisés dans l'horaire et ce sont quelques mots dans un couloir, des coups de fils le soir, des écrits échangés qui permettent aux enseignants de se mettre d'accord. Lorsque les novices sont polyvalentes ou lorsqu'elles travaillent dans plusieurs écoles, ces échanges deviennent indispensables mais encore plus compliqués à organiser.

On se concerte, mais bon là c'est compliqué vu qu'on nous met tout le temps des réunions avec toute l'équipe pour qu'on essaie de gérer parce qu'on essaie de changer énormément de choses dans l'école. J'arrive à me concerter avec mes collègues, mais vraiment *pfiff* soit le soir par téléphone, donc en dehors de mes heures de cours ; soit dans le couloir euh 5-10 minutes, mais on manque de temps de concertation. (N3)

Si [les collègues] ont quelque chose à me dire, ils me laissent un petit mot aussi car, comme chaque fois je les remplace et qu'elles ne sont pas dans l'école, c'est plus compliqué aussi de se concerter. (N4)

J'aimerais bien aussi plus de concertations avec la titulaire parce que parfois elle remarque des choses et moi aussi j'aimerais lui faire part de mes remarques pour savoir ce qu'elle fait pour qu'on aille dans le même sens... Je n'ai pas assez le temps d'en parler avec elle justement parce que je suis tout le temps, en fait, dans mes photocopies, mes corrections... (N5)

Au niveau de la classe, les enseignantes débutantes doivent s'adapter aux enfants en accompagnant chaque apprenant dans la singularité de son apprentissage tout en gérant le groupe classe et ses caractéristiques.

On a des enfants qui sont super autonomes et très rapides, et d'autres très lents et qui ont besoin d'être assistés. Et donc, là aussi j'ai dû gérer cet écart au sein même d'une classe. (N5)

J'essaie de mettre en place un maximum d'outils pour m'aider. Mais cela reste très difficile. Je perds facilement ma voix, je dois apprendre à encore plus réguler pour essayer de captiver leur attention, mais c'est une classe difficile. Le bruit monte très vite, il y en a qui crient : c'est vraiment difficile... Pour ce qui est du travail de groupe c'est quasiment impossible. (N6)

4.2.3. Le besoin d'intégrer une communauté de pratiques

Le souhait de côtoyer des experts (autres enseignants ou formateurs) bienveillants, considérés comme des guides rassurants, est manifeste. Au sein de l'école, les novices soulignent l'importance de pouvoir bénéficier d'une personne-relais disponible qui les conseille, les sort de l'isolement de leur classe, les épaula dans la gestion de la classe et parfois, est juste là pour les écouter. En dehors de l'établissement, elles précisent que les rencontres de co-développement entre débutants, animées par des formateurs de leur ancienne Haute École (HE), permettent d'avoir un espace opportun pour y déposer leurs questions, échanger sur les problématiques communes, voire se décharger. Dans les deux cas de figure, c'est le principe des communautés de pratiques qui est attendu : l'échange des expériences, l'entraide et la construction de nouveaux savoirs.

Je vais chez ma collègue, un temps de midi, poser une question et c'est vraiment chouette parce que je ne me sens pas perdue et seule enfermée dans ma petite classe. (N1)

Avec N., on parle facilement. On la chope dans les couloirs tout le temps et elle ne me dit jamais : « Je n'ai pas le temps. » On peut aussi lui envoyer un enfant difficile, se décharger d'un poids... juste même un quart d'heure. Si je n'ai pas quelqu'un à qui je peux envoyer, ça serait compliqué. Donc je trouve que c'est très bien d'avoir quelqu'un qui gère la discipline en plus, avoir une personne relais. (N6)

À la HE, il y a M. X qui avait mis en place un système. Moi je l'ai suivi la première année et c'est vrai que c'est un chouette moment de parole et je trouve qu'en tant que débutante c'est important de pouvoir avoir un espace d'échange où on peut décharger ce qu'on vit et poser ses questions (...). C'était vraiment sympa d'avoir un prof qui nous a eu comme étudiante, qui pouvait voir une évolution aussi et nous écouter et donner des solutions ; et d'être traitée en tant que collègue et de ne plus être traitée en tant qu'étudiante. (N8)

4.2.4. Les besoins liés à l'emploi

Comme pour tout nouvel emploi, les débutantes se posent des questions sur les aspects administratifs liés à leur engagement, ces besoins ne sont pas une particularité du métier d'enseignant, mais sont ici soulignés car ils font partie des préoccupations des participantes interrogées. Celles-ci mentionnent principalement le besoin de connaître l'interlocuteur à qui elles doivent s'adresser pour gérer leur dossier (contrat, congé, salaire, chômage...).

Parfois je suis un peu dans le noir complet concernant ces choses-là comme le premier salaire. Je ne savais même pas si j'allais être payée. À qui demander ce genre de chose, à la direction ? Je ne sais pas à qui je dois m'adresser pour tout ce qui est [contrat, chômage ...]. (N2)

Tout ce qui est du point de vue des contrats, des congés, des machins et des paiements, c'est un truc qu'à la Haute École on ne nous en a jamais parlé quoi. (N8)

5. Discussion et conclusion

Notre récolte de données poursuivait un double objectif : mettre en évidence les éventuelles tâches spécifiques des novices dans l'entrée dans le métier et définir leurs besoins d'accompagnement. Les résultats montrent, d'une part, que les novices réalisent les mêmes tâches que les enseignants expérimentés, mais n'activent pas (ou n'expriment pas) certaines tâches ; d'autre part, ils indiquent que les besoins exprimés par les débutantes sont de quatre ordres : le besoin de temps, le besoin lié à l'emploi, le besoin de socialisation organisationnelle et le besoin de s'intégrer dans une communauté de pratique. À partir de ces constats, nous ouvrons des voies possibles pour soutenir l'accompagnement du novice.

Premièrement, en référence aux composantes de l'accompagnement de Colognesi *et al.* (2018), il nous semble important de proposer un soutien situé. En effet, le contexte dans lequel se trouve le débutant (fonctionnement de l'établissement, cadre de travail,...) et les réalités qu'il vit, incluant la nécessité de se socialiser dans l'organisation qu'il intègre (Kearney, 2015), sont spécifiques à chaque situation et nécessitent d'être pris en compte dans chaque accompagnement. Si on accepte que l'expression des besoins du novice reflète sa compréhension de la situation qui est une vision acceptable puisqu'elle fait sens pour lui, en tenir compte permettrait à l'accompagnateur de lui offrir un soutien « sur mesure » pour cheminer avec lui dans une dynamique positive dévoilant ce qui fait obstacle tout en révélant les atouts sur lesquels il peut s'appuyer (Paul, 2016).

Dans ce sens, nous observons que la préparation des activités d'apprentissages et la correction des productions des élèves sont des tâches qui semblent particulièrement chronophages pour les novices. Elles

affectent leur vie privée, entraînent un questionnement sur leur charge effective de travail, provoquent un certain épuisement et sont à l'origine du besoin de temps qu'elles évoquent. Dès lors, donner plus de temps au nouvel enseignant pour qu'il puisse davantage s'occuper des tâches à réaliser est une piste souvent reconnue, cependant, nous pensons qu'en lien avec d'autres besoins, comme le besoin de socialisation organisationnelle ou d'intégration dans une communauté de pratiques, un second levier pourrait consister à soutenir le novice dans son intégration au sein de l'équipe-école. En effet, comme le soulignent März, Gaikhorst et Van Nieuwenhoven (à paraître), les réformes ont progressivement installé une promotion du travail en collaboration pour permettre aux enseignants de faire face aux multiples rôles qu'ils doivent assumer dans leur classe, mais aussi en dehors de celle-ci. Les communautés de pratiques, le co-enseignement, les réseaux de travail sont encouragés et, dans le cas des novices, pourraient être autant de soutiens à son intégration. Ainsi, ces espaces d'échanges pourraient à la fois lui permettre d'atténuer ses préoccupations premières quant à la gestion des apprentissages et couvrir son besoin de socialisation organisationnelle tel que celui de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu comme un de ses membres qui peut, lui aussi, nourrir le groupe. Ajoutons que l'apprentissage collaboratif pourrait être exercé dès la formation initiale, afin de favoriser l'« action dans la communauté éducative » du futur professionnel et son « développement personnel et professionnel ».

Deuxièmement, si les besoins liés à l'emploi (contrat, congé, gestion administrative...) ne sont pas l'apanage de l'enseignant débutant, cela semble affecter particulièrement ses préoccupations. C'est, au sein de l'établissement auprès de la direction, ou son équipe administrative, qu'il pourra trouver des réponses à ces questions. Le directeur prend également une part active dans l'accueil et l'insertion du novice au sein de l'école répondant, de la sorte, au besoin de socialisation professionnelle exprimé. Souvent, il lui fait visiter les différents locaux, le présente à l'équipe éducative et lui fournit un kit de survie regroupant différentes informations utiles (règlement d'ordre intérieur, projet pédagogique, code de la photocopieuse...). Or, au-delà du service administratif et du soutien ponctuel des premiers pas dans l'école, nous soulignons l'importance que chaque directeur soit informé de l'ensemble des besoins réels du débutant pour l'accompagner en conséquence, avec son équipe, tout au long de son développement professionnel. Sensibilisé, par exemple, à l'organisation temporelle qui fragilise le nouvel enseignant, il pourrait éviter les communications systématiques le matin qui écourtent la journée (comme c'est le cas dans le contexte spécifique d'un des novices interrogés) ou organiser l'horaire de telle manière que les temps de concertation entre collègues soient possibles et productifs.

Pour terminer, une diversité d'accompagnement semble nécessaire pour répondre à l'ensemble des besoins exprimés. Cette diversité permet d'activer différents accompagnateurs dans des espaces-temps pluriels et selon des modalités variées, ce qui favorise le soutien ajusté et contribue à la richesse des encadrements. Ainsi, proposer des moments d'accompagnement formels, organisés au sein du milieu professionnel (rencontre du référent, du directeur...) ou externes à l'école (programmes de co-développement, ...), doit suppléer l'aide informelle rassurante et utile que le novice trouve auprès des personnes-ressources qu'il sollicite ou qui se présentent lui. À l'instar de Leroux et Mukamurera (2013), nous pensons que ces dispositifs formels, informels ou hybrides sont autant de sources de soutien à disposition de l'enseignant novice, à même de répondre aux multiples besoins ressentis.

À la lumière de cette étude, et, de surcroît, dans le nouveau contexte inclusif de l'enseignement belge qui amène les enseignants à travailler avec des professionnels externes pour soutenir les apprenants à besoins spécifiques, il nous semble pertinent qu'une nouvelle voie d'accompagnement du novice soit considérée : le soutien dans sa socialisation organisationnelle. Faire partie intégrante d'une équipe, échanger au sein d'une communauté de pratiques et collaborer nous semble des pistes prometteuses pour faciliter son insertion, répondre à ses préoccupations et favoriser son bien-être.

Les perspectives de cette recherche ouvrent des pistes tant sur le plan sociétal que scientifique. Sur le plan sociétal, il semble utile que la réforme des enseignants s'appuie sur les résultats relevés par cette étude afin, notamment, de penser le soutien à la socialisation organisationnelle dès la formation initiale. Dans ce sens, le groupe de recherche dont nous faisons partie a entamé des travaux afin d'établir un état des lieux de la manière dont la formation initiale prépare le futur enseignant au rôle organisationnel. Ajoutons qu'un accompagnement des novices durant les cinq premières années du métier mérite d'être (re)pensé en veillant à l'adéquation entre l'offre proposée par les dispositifs d'insertion professionnelle et les besoins ciblés par le débutant. Sur le plan scientifique, la récolte des données auprès d'un échantillon réduit (ce qui constitue une limite dans cette étude) s'est centrée sur les tâches relatées par les novices au cours des entretiens et du *focus groupe*. Dès lors, une perspective intéressante serait de coupler nos résultats à une analyse de leur activité *in situ* afin de dépasser le discours et d'approcher l'activité réelle.

Références bibliographiques

- Avis de l'ARES n°2017-17: avant projet de décret définissant la formation initiale des enseignants (2017). Consulté le 21 janvier 2018 dans <http://www.ares-ac.be/fr/a-propos/instances/conseil-d-administration/avis#2017>
- Avis n°3 du Groupe central (7 mars 2017) : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Récupéré du site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be>
- Bernal Gonzalez, A., Houssa Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., & Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs instituteurs en cours de formation initiale. In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (Ed.), *La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement* (pp.13-34). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bubb, S. & Early, P. (2006). Induction rites and wrongs: the 'educational vandalism' of new teachers' professional development. *Journal of In-service Education*, 32(1), 5-12.
- Caron, J. & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. Récupéré du site de la revue : <http://dwx.doi.org/10.18162:fp.2017.367>
- Circulaire n°5388 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 28 août 2015 fixant l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire. (2015).
- Collonval, P., Deprit, A., Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., Vifquin, J.-M., & Zuanon, E. (2014, mai). *Vers une définition du métier d'instituteur : points de cohérence entre les compétences prescrites, les compétences du métier et le profil de formation*. Communication présentée au 28^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Mons, Belgique. Récupéré du site Researchgate : <https://www.researchgate.net/publication/267568176>
- Colognesi, S., Beusaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Ed.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 5-14). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S. (soumis). Supporting the professional development of newly-qualified teachers in secondary education : On the role of feedback, information and help exchange. *European Journal of Teacher Education*.
- Cooper-Thomas, H. D. & Anderson, N. (2006). Organizational socialization. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 492-516. Récupéré du site de la revue : <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610673997>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaz, A. & Aberasturi-Apráiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. Récupéré du site de la revue : <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Décret Inclusion : décret de la Communauté française du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. (2017). Moniteur belge, 1^{er} février 2018, Docu 44807.
- Degraef, V., Franssen, A., Van Campenhout, L., Mertens, A., Rodriguez, J., Dufrasne, M., Joachim, M., Noël, L. & Petit, E. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mars 2011-Février 2012*, Bruxelles, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Récupéré du site de la Fédération Wallonie-Bruxelles : www.enseignement.be/download.php?do_id=9998
- De Ketele, J.-M. (2015). Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. De Ketele (Ed.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 145-164). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Delobbe, N. & Vandenberghe, C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle: enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61-89.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Cahiers de recherche du Girsef*, 92, 1-156.
- Deprit, A. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages. Ressources exploitées et choix stratégiques, *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726-752.

- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* (thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique). Récupéré du site des archives-ouvertes.fr HAL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- De Vos, S., Beusaert, S., De Wilde, J. & Lecot, J. (2018). La carte des talents comme outil d'échange de savoirs et de satisfaction au travail des enseignants du primaire et du secondaire. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Ed.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 161-182). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Duchesne, C. & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.
- Dufour, F. & Gareau, M. (2016). Dispositifs de préparation à la transition vers l'insertion professionnelle dans le cadre d'un programme québécois de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. C. Van Nieuwenhoven, & M. Civicini (Ed), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 233-246). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10(3), 166-181. Récupéré du site de la revue: <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2014.925734>
- Gerken, M., Beusaert, S. & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education : Investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19(2), 135-151.
- Gingras, C. & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Ed.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (pp. 7-19). Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré, *eJRIEPS*, 2, 114-132.
- Jorro A. & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle, *Recherches & Educations*, 7, 115-131.
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1-11.
- Labalue, F., Van der Linden, S., & Wattiez, R. (2016). Favoriser la mise en projet et l'insertion professionnelles en dernière année de la formation initiale. In C. Van Nieuwenhoven & M. Civicini (Ed.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 111-130). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service: l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management & Avenir*, 4, 9-24.
- Leroux, M. & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. Récupéré du site de la revue : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, 42, 3-35.
- März, V., Gaikhrost, L. & Van Nieuwenhoven, C. (soumis). *Au-delà de la prise en charge de la classe, comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ?*, Éducation et Formation.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Moussay, S., Flavier, E. & Ria, L. (2013). *Analyse de l'activité des « enseignants-pilotes » : vers une nouvelle professionnalité du métier d'enseignant au service de la réussite des élèves*. Communication présentée au Colloque international en Éducation. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. Montréal, Canada. Récupéré du site des archives-ouvertes.fr HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834632>
- Mukamurera, J. (2004, avril). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée dans l'Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » de la 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J. F. Desbiens (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke : Éditions du Centre de recherche pédagogique.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen & N. Changkakoti (Ed.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (pp. 17-39). Bejune : HEP.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation & Formation*, e299, 13-23.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles: De Boeck.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Portelance, L., Martineau, S. & Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 1-8). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saussez, F. (2014). Une activité activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2), 188-200.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-147). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Slocum, N (2006). Focus groupe. In N. Slocum, J. Elliott, S. Heesterbeek & C. Lukensmeyer (Ed.), *Méthodes participatives : un guide pour l'utilisateur* (pp. 119 -127). Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Tardif, J. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57. Récupéré du site de la revue : <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Coupremagne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., Giacomelli, A., & Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Bruxelles, Belgique: Fédération de l'enseignement supérieur catholique.

- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. & Doidinho Vicoso, M.-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de codéveloppement ? In P.-F. Coen & L. Bélair (Ed.), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?* (pp. 241-258). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Vicoso, M.-H., & Labeau, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. Vers une conception de l'alternance intégrative. In C. Van Nieuwenhoven & M. Civicini (Ed.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 79-96). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. & Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'Acfas, Montréal.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 51(2), 143-178.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

